

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kompetenční model ředitelky mateřské školy
Competency model of director nursery school

Zuzana Hlásecká, DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Kompetenční model ředitelky mateřské školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. dubna 2019

Děkuji paní Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, trpělivost a poskytnutí cenných rad při konzultacích k mojí bakalářské práci. Děkuji ředitelům mateřských škol za ochotu a spolupráci při realizaci rozhovorů. V neposlední řadě děkuji paní Bc. Jitce Krupičkové za její vstřícnost, kolegiální a jedinečné zázemí v zaměstnání, které mi bylo podporou.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá kompetencemi ředitelky mateřské školy. Cílem práce je vytvoření návrhu kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy. V teoretické části pomocí odborné literatury vymezuje pojem kompetence a označuje kompetence potřebné pro vedoucí zaměstnance. Popisuje druhy kompetencí a vznik, druhy a využití kompetenčních modelů. V empirické části je na základě analýzy rozhovorů a myšlenkových map dotazovaných ředitelek mateřských škol vytvořen návrh kompetenčního modelu pro ředitelku mateřské školy. Práce je určena pro budoucí ředitelky mateřské školy, které se chystají ke konkurznímu řízení, ale také ji lze využít pro identifikaci oblastí, které by mohli či měli stávající ředitelé mateřských škol a případně jejich zástupci dále rozvíjet v rámci svého profesního rozvoje a také jako inspirace pro vytvoření vlastního kompetenčního modelu vedoucího pracovníka mateřské školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

kompetence, kompetenční model, ředitelka, mateřská škola

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the competences of the nursery school director. The aim of this work is to create a proposal of a competency model of the nursery school director. In the theoretical part it defines the concept of competence by means of specialized literature and denotes the competences needed for leading employees. It describes the types of competencies and the origin, types and use of competency models. In the empirical part, based on the analysis of interviews and mind maps of the nursery school director, a proposal for a competency model for the director. The work is intended for future nursery school director who are preparing for bankruptcy proceedings, but it can also be used to identify areas that existing directors of nursery schools and their representatives could or should continue to develop as part of their professional development and as an inspiration for creating a competency model of a nursery school manager.

KEYWORDS

competence, competency model, director, nursery school

Obsah

1	Úvod	6
2	Kompetence	7
2.1	Definice pojmu	7
2.2	Kompetence ředitele školy.....	10
2.2.1	Kompetence od jiného – PRAVOMOC	11
2.2.2	Kompetence od sebe – UMÍ	14
2.2.3	Kompetence od sebe – CHCE (vnitřní motivace)	15
2.3	Klíčové kompetence	16
2.4	Kompetence v zahraničí.....	17
3	Kompetenční model.....	19
3.1	Vznik a druhy kompetenčního modelu	19
3.1.1	Třísložkový model manažerských kompetencí	20
3.1.2	Kompetenční model ředitele školy	20
3.2	Návrh kompetenčního modelu ředitele školy	26
3.3	Využití kompetenčního modelu.....	28
4	Výzkumné šetření	30
4.1	Stanovení výzkumného problému	30
4.2	Cíl výzkumného šetření	30
4.3	Metody sběru dat	31
4.4	Výzkumný soubor a sběr dat	32
4.5	Místo a čas realizace výzkumného šetření.....	32
4.6	Výsledky a jejich interpretace.....	33
5	Závěr.....	42
	Seznam použitých informačních zdrojů	44
	Seznam příloh.....	47

1 Úvod

Ředitel školy jako čelní představitel vzdělávací instituce vychází při jejím vedení nejen ze svých znalostí a vědomostí, ale uplatňuje řadu osobnostních charakteristik a vlastností, předpokladů, schopností a dovedností, které ovlivňují úspěšnost jeho působení i míru dosahování stanovených cílů školy. V současné době není postavení ředitele školy moc vyhledávanou a oblíbenou pracovní pozicí. Pokud se člověk stane ředitelem školy, tak je to většinou člověk, který to dělá s radostí a práce ho baví. Ředitel školy má ve své funkci jasně stanovená práva a povinnosti a zároveň je možné předpokládat, že jako člověk disponuje určitými schopnostmi a dovednostmi pro výkon řídicí funkce. V současné době se výše zmíněné pojmy shrnují do slova kompetence. V odborné literatuře např. v publikaci „Ředitel a střední management školy“ jsou spíše vytvořeny kompetenční modely pedagogů, zástupců a ředitelů škol, a to převážně pro základní a střední školy, což se stalo inspirací k pokusu o vytvoření vlastního návrhu kompetenčního modelu pro ředitelku mateřské školy v podobě puzzle, které do mateřské školy neodmyslitelně patří. Stejně, jako sestavené dílky puzzle vytvářejí celek - obraz, jednotlivé kompetence ředitele mateřské školy vytvářejí kompetenční model - konkrétní podobu osobnosti ředitele mateřské školy.

V teoretické části jsou definovány pojmy kompetence, ředitel školy jako kompetentní pracovník, klíčové kompetence, vznik a druhy kompetenčního modelu. Přiblíženy jsou jednotlivé oblasti kompetencí. V empirické části je vytvořen návrh kompetenčního modelu ředitele mateřské školy na základě vyhodnocení rozhovorů s ředitelkami mateřských škol zjišťujících prioritní kompetence ředitele mateřské školy a znázornění kompetenčního modelu ředitele mateřské školy formou myšlenkových map.

Cílem práce je vytvoření návrhu kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy.

Práce je určena pro budoucí ředitelky mateřské školy, které se chystají ke konkurznímu řízení, ale také ji lze využít pro identifikaci oblastí, které by mohli či měli stávající ředitelé mateřských škol a případně jejich zástupci dále rozvíjet v rámci svého profesního rozvoje a také jako inspirace pro vytvoření vlastního kompetenčního modelu vedoucího pracovníka mateřské školy.

2 Kompetence

V teoretické části jsou definovány pojmy kompetence, ředitel školy jako kompetentní pracovník, klíčové kompetence, vznik a druhy kompetenčního modelu. Přiblíženy jsou jednotlivé oblasti kompetencí a popsány jak se projeví pozorovatelným chováním člověka.

V odborné literatuře se pojem kompetence vyskytuje velmi často, a jak uvádí autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012) je nutné si tento pojem vymezit, ač ho veřejnost používá ve své praxi, tak každý tomu ve výsledku může rozumět a chápat jinak, tedy ho i v praxi nepoužívat tam, kam správně patří.

Slovo kompetence často nahrazuje dříve používané a všem lidem srozumitelné slovo dovednost. Významu dovednost rozumí v českém jazyce člověk vzdělaný v jakémkoliv oboru, to nelze srovnat např. se slovem kompetence nebo kvalifikace. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012) hovoří také o tom, že řada pedagogických pracovníků si vytvořila během přípravy školního vzdělávacího programu k tomuto pojmu averzi až odpor. Možným nepochopením až odporem k používání termínu kompetence je obava z používání tohoto slova. Příčinou může být převzetí z cizojazyčného prostředí, kdy se v anglickém jazyce liší slova „competence“ a „competency“. *„Podobná výslovnost, avšak významová odlišnost českého uživatele mate. Podobná situace nastává při zavádění slova edukace do českého kontextu. Toto slovo v sobě skrývá vzdělávání i výchovu.“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 18)

2.1 Definice pojmu

„Termín kompetence pronikal do české odborné literatury pozvolna. Začíná se prosazovat v devadesátých letech minulého století, kdy nahrazuje termíny znalost a dovednost.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 22)

Jak tedy uvádí Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012) z anglického jazyka jsou převzaty dva pojmy a to „competence“, která je do českého jazyka přeložena většinou jako znalost či dovednost, *„se objevuje také výraz competency, jenž vymezuje činnosti pracovníka určené*

organizační strukturou, tedy jeho pravomoci a odpovědnost.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 23)

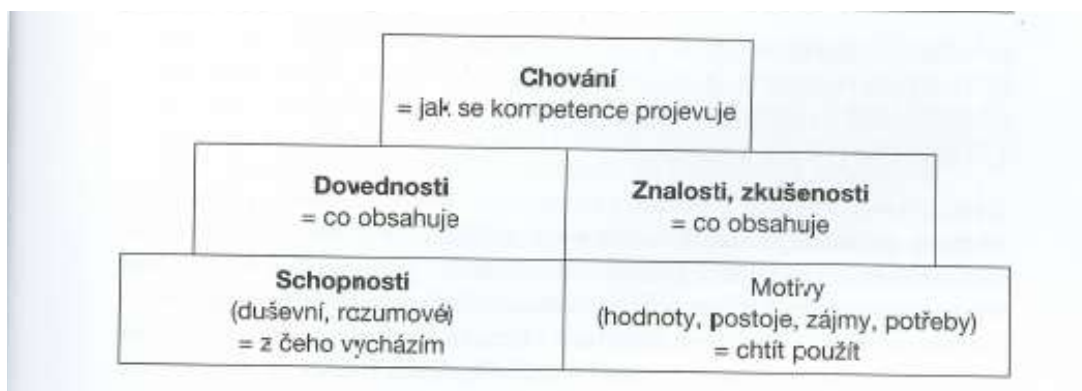
„Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27)

„Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojím smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech se tento pojem vyjadřuje k tomu, zda je konkrétní člověk kompetentní něco dělat.“ (Šikýř, 2014, s. 98)

Další zdroj popisuje kompetence jako „trs znalostí, dovedností a zkušeností, ale i vlastností, které se projevují v určitém úseku chování (vzorek chování). Nelze však říci, že v dané kompetenci má být tolik procent určité vlastnosti, tolik procent dovedností atd.“ (Hroník, 2007, s. 61)

„Kompetenci je možno zjednodušeně chápat jako schopnost určitým způsobem se chovat, projevuje se tedy jistým chováním člověka.“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 71)

Pojem kompetence tedy zahrnuje několik dílčích souborů, které dohromady tvoří danou kompetenci. Podle autorů Vetešky a Tureckiové (2008) se kompetence projevuje určitým chováním, které se prokazuje dovednostmi a znalostmi, popř. zkušenostmi, které jsou podmíněny schopnostem, ať už duševním nebo rozumovým a motivy člověka. Popisují tak širší termín kompetencí, který je znázorněn hierarchickým modelem struktury kompetence. (obrázek č. 1; Trojanová, 2014)



Obrázek č. 1 (Trojanová, 2014, s. 28, podle Veteška a Tureckiová, 2008, s. 29)

„A kdy tedy můžeme o jedinci říci, že je profesně způsobilý nebo že „má kompetenci“? Když vědomě, účelně a efektivně využívá svůj lidský potenciál, je převážně a dlouhodobě úspěšný ve vykonávaných činnostech a v různých oblastech svého života a když to jemu i jeho okolí přináší také radost, nejen užitek.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 79)

Podle autorů Vetešky a Tureckiové (2008) má kompetence určité charakteristické znaky a rozděluje je do čtyř oblastí:

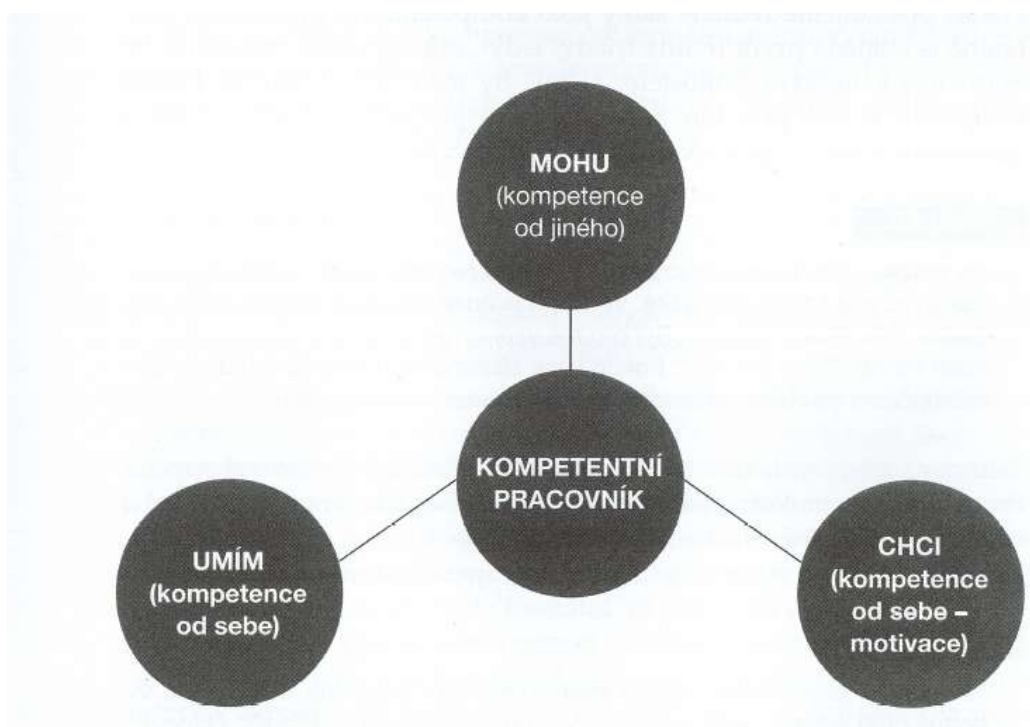
- Kompetence je kontextualizovaná – to znamená, že daná kompetence je vždy součástí nějaké situace, zasazená do určitého prostředí. Tyto situace jsou utvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních lidí, kteří jsou součástí dané situace.
- Kompetence je multidimenzionální – kompetence obsahuje chování člověka a v chování se ve výsledku projevuje. Projevují se zde informace, znalosti, dovednosti, představy a postoje člověka, které jsou propojeny se základním lidským chováním.
- Kompetence je standardem – kompetence je definovaná standardem, jedná se tak o předem stanovenou úroveň zvládnutí kompetence.
- Kompetence jako potenciál pro akci a rozvoj – kompetence jsou získávány v rámci vzdělávacího procesu a učení, předpokládá se, že jsou kontinuálními a celoživotními procesy.

2.2 Kompetence ředitele školy

Plamínek (2010) uvádí termín kompetence v manažerské praxi do dvou úrovní, tou první je pravomoc a tou druhou způsobilost k úloze. Oba významy tohoto slova opravňují ředitele být kompetentním pracovníkem, tedy něco udělat. Tyto významy popisuje ve své knize Lhotková „Jedná se tedy o následující dvě roviny termínu kompetence:

1. **kompetence od jiného** (příslušnost, pravomoc, odpovědnost)
2. **kompetence od sebe** (způsobilost, schopnost, dovednost)“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 23)

Ředitel školy jako kompetentní pracovník disponuje kompetencemi od jiného nebo-li „mohu“, kompetencemi od sebe nebo-li „umím“ a kompetencemi od sebe, tedy motivací - „chci“, které rozšiřuje autor Hroník. Jedná se tak o triádu – mohu – umím – chci, která je znázorněna na obrázku č. 2 (Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012)



Obrázek č. 2 Tři dimenze kompetentního pracovníka (Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 23)

Pokud má ředitel školy, tedy kompetentní pracovník v dané funkci kompetence této triády, zajistí tak potřebnou činnost k jeho cíli. „**Kompetentní pracovník** tedy:

- *má možnost v daném prostředí takové chování použít (tj. kompetence od jiného – může),*
- *je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje (tj. kompetence od sebe – umí),*
- *je motivovaný takové chování použít (tj. vnitřní motivace – chce).“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 24)*

Ředitel školy je pracovníkem, který disponuje určitými kompetencemi. První část triády je splněna již daným zákonem v České republice. Ředitel školy „může“, protože legislativa mu umožňuje určité činnosti vykonávat. Kompetentní pracovník ve funkci ředitele školy „umí“, neboť by měl mít dané vzdělání. Poslední z části triády – motivace ředitele školy, tedy „chci“ souvisí se zpětnou vazbou zřizovatele a jiných nadřízených orgánů.

2.2.1 Kompetence od jiného – PRAVOMOC

Konstatuje se, že dříve se místo pojmu „kompetence“ ve spojení s pravomocí používalo slovo „autorita“. Pravomoc ředitele školy vzniká dnem, kdy je jmenován zřizovatelem do funkce vedoucího pracovníka a je tak legislativně ukotven. (Trojanová, 2014)

Autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012) dělí kompetence dané právními předpisy do tří skupin podle vykonávané činnosti. Rozdělují tak kompetence ředitele školy jako statutárního zástupce organizace, zástupce zaměstnavatele a jako vzdělávací instituce. Jedná se tak o několik právních předpisů, díky kterým ředitel školy „může“. Záleží také na činnosti, kterou v danou chvíli ředitel vykonává a v které rozhoduje – lze tak právo dělit na objektivní a subjektivní. V případě práva objektivního je proces jasně daný právními předpisy, kterými se musí vedoucí pracovník řídit. Jsou to pevně daná pravidla, která ukládají všem stejné povinnosti. V rámci práva subjektivního záleží na povaze a chování ředitele školy. Ředitel školy má na základně právního předpisu určité možnosti jak rozhodnout a záleží na něm, kterou možnost vybere, rozhodne a je za toto rozhodnutí zodpovědný.

Jak ukládá školský zákon, ředitel rozhoduje a odpovídá za školu v několika oblastech:

„(1) Ředitel školy a školského zařízení

- a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,*
 - b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,*
 - c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,*
 - d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,*
 - e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,*
 - f) zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,*
 - g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,*
 - h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.*
- § 164*

„Ředitel školy zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ní všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. Při svém rozhodování ředitel školy k názorům pedagogické rady přihlédne. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 164)

Školský zákon je tak jedním ze základních právních předpisů, kterým se řídí ředitel školy a úzce souvisí se zákonem o pedagogických pracovnících, zákon č. 563/2004 Sb. Kompetence ředitele školy vymezují i další legislativně ukotvené zákony a to zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, kterým ředitel školy stanovuje kritéria k přijetí vzdělávání a přijímá děti k předškolnímu vzdělávání. To jsou především zákony, které se týkají vzdělávání, tedy ve funkci ředitele školy jako vzdělávací organizace. (Lhotková, Trojan, Kitzeberger, 2012)

Ředitel školy vystupuje také jako statutární zástupce zaměstnavatele a tím pádem také řeší pracovněprávní vztahy, díky kterým má ze zákona další kompetence. Vychází tak ze

zákona č. 262/2006 Sb., tedy ze zákoníku práce. Jedná se tak o výkon činností před vznikem pracovního poměru, výběr vhodných osob ucházejících se o zaměstnání, sjednání pracovního poměru, délku pracovního poměru, rozhoduje o výši platu, rozvrhuje pracovní dobu v rámci přímé a nepřímé pedagogické činnosti a vydává vnitřní předpisy. Při výběru nového vhodného zaměstnance se vedoucí pracovník musí držet i zákona č. 198/2009 Sb., který stanovuje a upravuje podmínky v rámci diskriminace. Jedná se o tzv. antidiskriminační zákon, který řediteli stanovuje podmínky při dotazování uchazeče, nesmí se tak informovat např. o rodinný stav uchazeče nebo politickou příslušnost. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

Jak je zmíněno v úvodu podkapitoly „Kompetence – pravomoc“ kompetence ředitele školy jsou vykonávány také jako statutární zástupce právnické osoby, kterou zaštiťuje stále jedna osoba. Tyto kompetence tak vyplývají ze základního právního vymezení, kterým je zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník a zákon č. 513/1991 Sb., obchodní zákoník. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

Občanský zákoník tak stanovuje *„Právní úkony právnické osoby ve všech věcech činí ti, kteří k tomu jsou oprávněni smlouvou o zřízení právnické osoby, zakládací listinou nebo zákonem (statutární orgán).“* (Zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník)

Mimo tyto zákoníky jsou důležité také zákony, které zabezpečují finanční náklady školy, zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, který se týká příspěvkových organizací, tedy veřejných škol jako právnické osoby. Dále pak zákony v rámci BOZP a zákony správy majetku. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012) Z těchto zákonů a předpisů tak plyne, které nejdůležitější kompetence ředitel školy může:

- *„rozhodování o smluvních partnerech a uzavírání smluv,*
 - *vyhlašování a organizování veřejných zakázek a výběr dodavatelů,*
 - *rozhodování o majetku a jeho správě,*
 - *rozhodování týkající se ochrany osob (zaměstnanců, žáků, rodičů...), a to jak v oblasti zdraví a bezpečnosti, tak například v oblasti ochrany osobních údajů,*
 - *rozhodování o kompetencích jiných osob (stanovení organizace a delegování).“*
- (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 55)

2.2.2 Kompetence od sebe – UMÍ

Ve smyslu „kompetence od sebe – umí“ se předpokládá, že vedoucí pracovník disponuje vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které ke své činnosti potřebuje a umí je uvést do praxe. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

„Proto je před vstupem do funkce požadována určitá pedagogická praxe (podle druhu školy) a po vstupu do funkce manažerské vzdělávání.“ (Trojanová, 2014, s. 14)

V rámci této třetiny triády by mělo být především vzdělání ředitele školy, nejlépe tak před nástupem do funkce. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

„Umí“ by mělo být vytvářeno hlavně vzděláním, je však pravdou, že hlavně začínající ředitelé využívají vlastní zkušenosti a intuici, popřípadě se řídí svými vzory. Tato cesta však rozhodně ideální není a bývá někdy draze vykoupená. Proto legislativní ukotvení nutnosti funkčního vzdělávání ředitelů škol je neoddiskutovatelné, otázkou ovšem zůstává jeho obsah a rozsah a také to, zda by nemělo být povinné ještě před nástupem do funkce.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 24)

Na začátku této dimenze stojí vhodný styl vedení a to jak ředitel školy jedná s lidmi v týmu, který vede. Ředitel školy tak může uplatňovat autoritativní styl, autoritářský styl, konzultativní styl, participativní styl a demokratický styl. Pokud panuje ve škole velká důvěra mezi vedoucím pracovníkem a pedagogy může být v některých situacích demokratický styl nahrazen delegativním stylem vedení. Zřídka se ve škole může objevit liberální styl. (Trojanová, 2014)

Další dílčí oblastí kompetence od sebe, tedy v rámci „umím“ je vhodná motivace pracovníků. Znalost a dovednost motivace je důležitá a vedoucí pracovník by ji měl využívat a působit na své pedagogy tak, aby motivace nepřerostla v manipulaci. (Trojanová, 2014)

Ředitel školy využívá vhodný styl vedení, motivuje své zaměstnance, a aby mohl efektivně fungovat a škola se rozvíjet, potřebuje určitou skupinu lidí, tým pracovníků v pedagogickém procesu. (Trojanová, 2014)

2.2.3 Kompetence od sebe – CHCE (vnitřní motivace)

V rámci kompetence „chci“ tak ředitel školy vykonává činnosti a aktivity ze svého vlastního přesvědčení, chování a záleží především na každém typu člověka a osobnosti kompetentního pracovníka, tedy ředitele školy. Může se stát, že pedagogický tým bude napodobovat ve svém chování svého ředitele jako vzor, který pro ně může být další motivací ve vzdělávání. (Trojanová, 2014)

Ředitel školy tak bude mít svoji vnitřní motivaci a zároveň může motivovat své zaměstnance svým jednáním a chováním, může z této kompetence tedy vzniknout tzv. motivace vzorem. *„Lídr tedy přirozeně motivuje a inspiruje a zároveň svým životem, prací, myšlenkami a činy rozhoduje o tom, co bude napodobováno. Pokud manažer ukáže, že věří tomu, že vše, co od lidí požaduje, je rozumné a správné, a pokud se podle toho chová i při vlastním pracovním úsilí, má velkou šanci uspět v disciplíně zvané motivace.“* (Plamínek, 2015, s. 36)

Ve smyslu „mohu – umím – chci“ autorka Trojanová vymezuje třetí smysl triády. *„Třetí položka „chci“ je otázka motivace. Motivací rozumíme: „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivizují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků, 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 127; převzato z Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 78)

Všechny výše zmíněné kompetence, kterými by měl být vybaven kompetentní pracovník, zdůrazňují autoři Veteška a Tureckiová (2008) a shrnují je do čtyř oblastí.

„ 1. vědět co (mít dostatek informací a znalostí)

2. vědět jak (využití znalostí a dovedností)

3. vědět proč (porozumět významu)

4. vědět kdo (zdroje informací)

Tento přístup vychází z požadavku určitého kvanta znalostí a informací a teprve následně klade důraz na jejich aplikaci do praxe. Následuje porozumění významu, které představuje

zároveň i motivační prvek, a závěr představuje znalost informační databáze v případě dalších potřebných vědomostí.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 28)

2.3 Klíčové kompetence

V odborné literatuře Malach, Červenková a Chmura (2016) se lze setkat nejen s pojmem klíčové kompetence, ale také s termínem transversální kompetence.

Autoři Veteška a Tureckiová (2008) popisují klíčové kompetence jako univerzálně použitelný soubor vědomostí a dovedností, díky kterým člověk získá osobní naplnění a rozvoj a v zaměstnání je úspěšný.

Podle Vašutové (2007) jsou klíčové kompetence všechny přenositelné kvality, nejen schopnosti a vědomosti, ale také postoje a osobní vlastnosti, díky kterým člověk jedná efektivně a v dobrém smyslu jak v pracovním, tak v osobním životě.

„Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, vzájemně se prolínají a jejich rozvoj není nikdy ukončený. „Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“ V současné době se hovoří hlavně o klíčových kompetencích žáků – ale klíčové kompetence učitelů i řídících pracovníků jsou stejně důležité. Pokud by byly vytipovány klíčové kompetence ředitelů, probíhal by lépe jejich výběr i hodnocení.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 41)

Klíčové kompetence lze zahrnout při tvorbě kompetenčního modelu do osobnostních a sociálních kompetencí. Autoři Belz a Siegrist osobnostní a sociální kompetence rozvádí do třetí oblasti a to kompetence v oblasti metod.

Klíčové kompetence tak rozdělují na osobnostní kompetence, které definují jako kompetence ve vztahu k vlastní osobě:

- nakládání s vlastní hodnotou
- být vlastním manažerem
- sebereflexe
- rozvíjení vlastních hodnot.

Druhou skupinou podle Belze a Siegrista jsou sociální kompetence, pod které patří:

- schopnost týmové práce

- kooperativnost
- schopnost čelit konfliktním situacím
- komunikativnost.

Třetí skupinou podle výše zmíněných autorů klíčové kompetence rozvádí do kompetencí v oblasti metod:

- vypracovávat tvořivá řešení
- strukturovat a klasifikovat nové informace
- dávat věci do kontextu
- kriticky přezkoumávat
- zvažovat šance a rizika. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

2.4 Kompetence v zahraničí

V zemích, které jsou součástí Organisation for Economic Co-operation and Development (zkr. OECD) je význam znalostí, dovedností a kompetencí přijímán jako hlavní impuls pro dobře informované a vysoce kvalifikované občanství, které je považováno za významnou roli při řešení problémů současnosti a budoucnosti. Z čistě ekonomického hlediska jsou kompetence jednotlivců považovány za důležité, protože přispívají k:

- zvyšování produktivity a konkurence schopnosti trhu;
- minimalizace nezaměstnanosti prostřednictvím rozvoje adaptivní a kvalifikované pracovní síly.

Z širšího sociálního hlediska jsou znalosti, dovednosti a kompetence důležité z důvodu jejich podpory mimo oblast ekonomie a práce. Přispívají ke zvyšování individuální účasti v demokratických institucích, v oblasti sociální soudržnosti a spravedlnosti a v rámci posílení lidských práv a autonomie. (OECD, DeSeCo, online, vlastní překlad)

Podle dostupných standardů z Velké Británie, které organizuje National Standards for Headteachers má ředitel školy jasně stanovené kompetence. Tyto standardy se v průběhu vývoje legislativy mění a rozšiřují, ale ředitelé školy ve Velké Británii postupují podle standardů, které jsou rozděleny do několika oblastí, v kterých by se vedoucí pracovník měl

vzdělávat. Ředitel školy by měl být schopen rozvíjet strategický plán školy a usilovat o její další rozvoj. Druhou oblastí je řízení pedagogického procesu. Ředitel školy by měl být schopen své zaměstnance vést, motivovat a podporovat. Řídit školu zvenčí, komunikovat nejen s rodiči, ale i širokou veřejností. (Bareš, 2012)

Kompetencemi se v zahraničí zabývají různé organizace a centra. Např. v Norsku je to jak uvádí Bareš (2012) Utdanningsdirektoratete, tedy Centrum pro vzdělávání. Zabývá se kompetenčními nároky, které by měl splňovat ředitel školy. Jedná se o vědomosti, dovednosti a postoje. Tyto tři oblasti by se neměly převyšovat, ale měly by se navzájem vyrovnat. Pod ně spadá pět dalších kompetenčních oblastí, kterými jsou řízení pedagogického procesu, administrativa, vedení lidí, spolupráce a změny ve škole, které vedou k vytyčenému cíli.

V roce 2009 byl v Norsku zaveden nový systém vzdělávání ředitelů, který spojuje úřady s institucemi. Vytvořili model „ředitelské školy“, kdy Centrum pro vzdělávání v Norsku vymezilo obsahový rámec národního vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky. Jsou tak popsány nejen kompetence, které by měl ředitel školy mít, ale jsou vytvořeny tak, aby je ředitel školy pochopil.

Ředitelé škol v Norsku hodně využívají mentorink nejen pro začínající učitele ve své škole, ale i pro řízení školy v rámci své funkce. (Bareš, 2012)

3 Kompetenční model

Jak uvádí autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012), tak v pedagogických vědách se s pojmem kompetenční model nesetkáme. Jedná se spíše o slovo „standard“, které je propojeno s „pedagogickým pracovníkem“ a jedná se tak o sousloví „standard učitele“. Diskuze o standardech učitele proběhla v roce 2009 pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ale výsledek a jasný závěr není znám, vzhledem k ukončení této diskuze z politických důvodů. K vytvoření standardu ředitele školy probíhají šetření v rámci různých projektů a grantů, ale v současné době také není znám oficiální výsledek.

„Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče.“ (Hroník, 2006, s. 68)

„Jedná se o kompetence potřebné pro dané pracovní místo, tedy kompetence, které musí pracovník mít, aby naplňoval cíle organizace.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 34)

Je dokázáno, že kompetenční model má několik oblastí, každá oblast má dílčí kompetence, které jsou podrobně popsány pozorovatelným chováním. Pro řídicího pracovníka je tak v praxi důležité dané schopnosti a dílčí kompetence použít v aktuální situaci. Každý řídicí pracovník má své tacitní dovednosti, skryté dovednosti, které v onu možnou chvíli nelze uvést v činnost. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

3.1 Vznik a druhy kompetenčního modelu

Pracuje se s výsledky z výzkumů z různých zemí, z kterých vyplývá, že nelze stanovit ideální kompetenční model ani jak by měly být dílčí kompetence rozděleny. Vždy záleží na osobnosti řídicího pracovníka, typu školy, sociologických faktorech, na míře odpovědnosti předané zřizovatelem a danými právními předpisy a možnostmi v dané oblasti. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

Hroník (2008) poukazuje na to, že je právě naopak lepší mít různé druhy kompetenčních modelů a mít tak rozmanité spektrum nejen daných modelů, ale především organizací.

3.1.1 Třísložkový model manažerských kompetencí

Ve své publikaci Trojanová (2014) uvádí, že kompetenční model vedoucího pracovníka vychází z manažerských modelů. Odkazuje na profesora Pitra a jeho třísložkový model manažerských kompetencí. Jedná se tak o manažerské kompetence, kterými jsou vyvolání změn, analýza a řešení problémů, delegování pravomocí a tvořivé myšlení. Druhou složkou jsou odborné a metodické kompetence, pod které spadá organizační procedura, právní předpisy, softwarové aplikace a jazykové znalosti. Poslední částí zmíněného modelu jsou sociální kompetence, do kterých lze zařadit schopnost vyjednávat, komunikační schopnosti, práce v týmu a motivace spolupracovníků. Z tohoto modelu je jasné, že ředitel školy musí řídit organizaci – manažerské kompetence, musí mít určitou znalost pedagogického pracovníka a svého oboru – odborné kompetence a měl by umět jednat s kolektivem lidí nejen uvnitř školy, ale i s lidmi, kteří přichází z venku do organizace – sociální kompetence. Ovšem každý ředitel školy je osobností „své“ organizace a jak dodává autorka: *„Nevýhodou tohoto modelu je absence osobnostních kompetencí, tedy toho, jaký by měl být manažer jako osobnost.“* (Trojanová, 2014, s. 72)

3.1.2 Kompetenční model ředitele školy

Inspirací pro vedoucí pracovníky, zřizovatele, budoucí vedoucí pracovníky, kteří se chystají ke konkurzu, může být již vytvořený kompetenční model ředitele školy (viz obrázek č. 3), který zahrnuje šest oblastí kompetencí. Každá z těchto šesti oblastí je pak rozdělena do čtyř podoblastí. Tento model vytvořili autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012) a v návrhu kompetenčního modelu v empirické části z něho budu vycházet.



Obrázek č. 3 Kompetenční model ředitele školy (Trojanová, 2014, s. 74)

Jak již bylo uvedeno v kapitole „Kompetence“ na hierarchickém modelu struktury kompetence (obrázek č. 1), který vytvořili autoři Veteška a Tureckiová je popsáno, že každá kompetence se určitým způsobem projevuje a vychází tak z chování člověka.

Trojanová (2014, s. 73) dodává „*Pro konstrukci kompetenčního modelu je ale rozhodující vrchol modelu, tedy pozorovatelné chování, kterým se daná kompetence projevuje.*“

Šest oblastí kompetencí a jejich dílčích podoblastí, které jsou zmíněny výše na obrázku č. 3, je nutné si vykreslit do pozorovatelného chování. Každý ředitel si pod danou oblastí může představit něco jiného, a proto je nutné vypsát jednotlivé oblasti. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

„1. Kompetence lídra (strategické myšlení)

- *dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy*
- *umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich*
- *propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti*
- *dosahuje svým působením optimálního výkonu u členů svého týmu“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

Vize školy by měla být časově neohraničená, aktualizována, uskutečnitelná a měli by ji znát i pedagogičtí pracovníci, kteří se na ní podílejí spolu se svým vedením školy. Nejen ředitel školy, ale i učitelé tak uvidí „svoji“ školu, kam směřuje, co je jejich společným cílem a kde může být škola za několik let.

Priority školy zná nejlépe ředitel školy, který rozhoduje o naléhavosti činností a o těch, které lze odsunout na určitou dobu.

Ředitel školy je osobností dané organizace a prezentuje je ji na veřejnosti, ovlivňuje činnost a dění ve škole a následný status školy v obci. Do této kompetence tak spadá několik dílčích podoblastí, kterými by měl ředitel školy být. Jedná se nejen o pozitivní vystupování v rámci kladného hodnocení dětí a žáků, ale často se setká i s negativní vlnou emocí, kterou jako člověk řídící školu musí ustát.

Vedoucí pracovník by si měl všímat svých zaměstnanců, měl by vědět, jak pracují a v opačném případě by zaměstnanci měli vědět, že jsou tam jak pro ředitele školy, tak i on pro ně. Ředitel školy tak využívá vhodné motivace ke svým kolegům, snaží se pochopit jejich potřeby, zájmy a cíle ať už po pracovní, ale i po té osobní stránce. Ačkoliv je to stále jejich zaměstnavatel a řídící pracovník, tak je to stále člověk. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

„2. Kompetence manažera (rozvoj organizace)

- *stanoví strategii, pojmenuje změřitelné cíle v souladu s vizí školy*
- *správně provádí výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení, stanovuje kritéria a pečuje o další rozvoj pracovníků*
- *zajistí pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet*

- *umí správně vykonávat všechny základní manažerské funkce*“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

„Manažerské kompetence jsou kombinací tří aspektů: analytického, interpersonálního a emocionálního. Požadavky kladené na manažery se mění podle odvětví, typu organizace, míry odpovědnosti.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 81)

Při stanovení strategie a cílů může ředitel školy využít metodu SMART, díky ní budou jeho cíle konkrétní, měřitelné, dosažitelné, reálné a v určitém časovém horizontu.

Všechny oblasti jsou stejně důležité, ale správný výběr pracovníků je jednou z nejdůležitějších činností ředitele školy, neboť kvalitní tým a kolegové jsou jedním z rozhodujících prvků každé organizace. Do kompetence ředitele jako manažera, který organizaci rozvíjí o nové zaměstnance tak patří mimo jiné personální plánování, analýza pracovního místa, výběr pracovníků, hodnocení a odměňování pracovníků. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

Giarratana (2014, s. 155) lidi v organizaci popisuje jako *„...duše a jedinou sílu společnosti. Vést společnost a její zaměstnance znamená vědět, co mají a nemají rádi, znát jejich emoce, sebevědomí, citlivá místa, nadání, jejich rozsáhlé zkušenosti, minulost, ambice, jednotlivé agendy a také míru rizika, jež hrozí při špatném šikování vašich zaměstnanců před další bitvou. Každý z nich u vás hledá vedení, dobrý nápad, varovný prst a klid v době stresu nebo závažných obtíží.“*

Ředitel dohlíží na finance školy ze základního rozpočtu školy závislého na velikosti organizace a počtu dětí a žáků, který určuje zákon. Výhodou však je, když je ředitel schopen využít různých projektů a grantů, z kterých lze čerpat další finanční prostředky mimo stanovený rozpočet zákonem. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

Manažerské kompetence doplňuje Trojanová (2014, s. 112) o sekvenční manažerské funkce a paralelní manažerské funkce. *„Sekvenční manažerské funkce jsou ty, které na sebe vzájemně navazují – jedná se o plánování, organizování, personální činnosti, vedení lidí a o kontrolování. Paralelní funkce probíhají sekvenčními funkcemi a v podstatě vytvářejí jejich jednotlivé fáze. Je to analýza, rozhodování a implementace, přičemž někdy jsou tyto funkce souhrnně označovány jako rozhodování.“*

„3. Kompetence odborné

- *řídí školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy*
- *sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do života školy*
- *dokáže vhodně komunikovat se členy svého týmu i s partnery školy*
- *komunikuje v cizím jazyce“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

Ředitel školy by měl být i „právníkem“ a „ekonomem“ v jedné osobě. Bez ohledu s nesouhlasem a svými vlastními názory na některé právní předpisy a zákony se musí vždy řídit jasně danou legislativou, která platí pro všechny a řídit tak organizaci podle daných právních a ekonomických norem.

Dobře fungující organizace je taková, v které kolegové komunikují mezi sebou, s dětmi a žáky, s rodiči a s nadřízenými. Ředitel školy zajišťuje komunikaci mezi výše zmíněnými lidmi a je na místě, pokud dojde v rámci určité skupiny k nepochopení nějaké situace a vyústí z toho konflikt, měl by tak ředitel školy danou věc empaticky a efektivně řešit. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

„4. Kompetence osobnostní

- *dokáže si rozvrhnout svůj čas, stíhá svoji práci*
- *pravidelně se vzdělává, dokáže se poučit z vlastních chyb*
- *umí se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí*
- *umí pracovat pod časovým tlakem“* (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

„Osobní hodnoty („personal values“). Jde o hodnotový systém „lídra“, kde se uvažují jak společenská, tak skupinová a individuální kritéria. Podle společenské pozice a důsledků rozhodování jsou ve větší či menší míře zahrnována i etická a morální hlediska, která jsou pak uvažována i s návazností na organizační kulturu a klima spolupráce v organizaci.“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 304)

Jak uvádí autoři Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012) funkce ředitele školy je časově obtížná a je jen na člověku jaké priority a míru asertivity nastolí, aby se nezhroutil a neměl syndrom vyhoření. Nelze se tak měřit ředitele školy na kvantitu, tedy co všechno a kolik toho zvládne, ale na kvalitu. Tedy jak si činnosti naplánuje a zorganizuje, aby stihl nejen pracovní věci, ale nezapomněl na svůj osobní život.

Autorky Trojanová, Šnýdrová, Tureckiová (2013, s. 40) poukazují na kombinaci všech tří časů. „Ředitel školy musí umět kombinovat všechny tři časy – brát si poučení z minulosti, reflektovat přítomnost a reálně plánovat budoucnost. I to je výraz efektivní práce s časem a směřování k celkovému sebeřízení.“

„5. Kompetence sociální

- umí sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy
- konflikty řeší otevřeně a rychle, umí zvládat odpor proti změnám
- navazuje spolupráci s partnery školy a dokáže ji využít ku prospěchu školy
- dokáže akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

Ředitel školy by měl být empatický a jednat diplomaticky v rámci sestavování týmu. Důležité je propojit jednotlivé kolegy, využít jejich schopnosti a dovednosti. Záleží na propojení osobností jednotlivce, díky kterým bude vyšší výsledek v rámci týmu než na základě jednoho člověka. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

Jedná se tak o synergii v které jsou lidi celkem, nikoliv jednotlivcem. Záleží také na vztahu jednotlivců mezi sebou, může vzniknout konfliktní situace, při které naopak vyšší výkon týmu nebude. (Plamínek, 2011)

Plamínek (2011, s. 86) tak synergii lidí shrnuje: „Společným úsilím mohou ovšem dosáhnout více než součtu, často když dělají či nabízejí každý něco jiného, ale sdíleně nebo přímo se společným cílem. V takovém případě mluvíme o synergii, protože vzniká nebývalá kvantita nebo nová kvalita.“

„6. Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu

- dokáže naplánovat a implementovat ŠVP odpovídající konkrétní škole, žákům a situaci, v níž se škola nachází
- využívá pravidelně zjišťované výsledky žáků k zlepšování edukačního procesu
- využívá nové poznatky (mezinárodní šetření, OECD...) pro optimalizaci edukačního procesu
- umí využít poznatků tak, aby v předstihu inovoval ŠVP“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 63)

Ředitel školy by měl být vzorem pro své zaměstnance a znát tak moderní zásady pedagogiky pro plánování školního vzdělávacího programu, který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím program a je potřeba věnovat na tvorbu ŠVP dostatečný čas a pozornost. Tyto činnosti je možné delegovat např. na zástupce ředitele školy, ale musí být jasné, co ředitel deleguje a popř. předá jasné formulované informace.

Zároveň by měl sledovat různé mezinárodní výzkumy, srovnávání na úrovni jednotlivých škol, ačkoliv to může být sporné v různých oblastech regionu. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012)

Trojan (2017) hovoří o tom, že podle zákona je ředitel školy zodpovědný za pedagogický proces ve škole. *„Tedy v jeho kompetenci je sestavení, inovace, ale také realizace a evaluace školního vzdělávacího programu, nastavení adekvátních kritérií, práce s lidmi a zabezpečení podpory a podmínek pro jejich práci.“* (Trojan, 2017, s. 102)

3.2 Návrh kompetenčního modelu ředitele školy

Jak doporučují autoři Trojan, Trojanová a Puškinová (2015) zlatým pravidlem při tvorbě kompetenčního modelu je jednoduchost. Lze vytvořit model, který má dvacet oblastí kompetencí, ale těžko se bude převádět do praxe. Proto je lepší vytvořit jednoduchý, ale za to v praxi použitelný model. Jednotlivé kompetence v modelu by měly korespondovat s jasně pozorovatelným chováním pracovníka, aby následné hodnocení bylo co nejobjektivnější. Lze tak vytvořit hodnotící formulář na dané kompetence, např. manažerské kompetence, sociální kompetence, osobnostní kompetence a odborné kompetence. V hodnotícím formuláři tak vymezíme čtyři úrovně hodnocení. Škála hodnocení je znázorněna jako nadstandartní úroveň – hodnotíme 3 body, výborná úroveň – hodnotíme 2 body, průměrná úroveň – hodnotíme 1 bodem a nedostatečná úroveň – 0 bodů.

Autorka Trojanová (2015) ve své knize osobnostní kompetence rozděluje na dílčí kompetence – sebereflexe, iniciativa a seberozvoj. Na hodnotícím formuláři tak pozorovatelným chováním lze hodnotit sebereflexi. *„Sebereflexe – pravidelně reflektuje*

vlastní činnost ve funkci středního managementu školy, sebehodnotí jednotlivé kompetence obsažené v kompetenčním modelu.“ (Trojanová, 2015, s. 88)

„Iniciativa – kreativně vytváří vlastní aktivity vedoucí k naplnění cílů školního vzdělávacího programu v rámci metodického orgánu.

Seberozvoj – na základě sebereflexe stanovuje vlastní konkrétní profesní cíle a plánuje cesty k jejich uskutečnění (například další vzdělávání) a sám sebe vhodně motivuje.“ (Trojanová, 2015, s. 88)

Pokud bychom se zaměřily na sociální kompetence, tak do nich můžeme dát dílčí kompetence jako komunikaci, řešení problémů a kooperaci. (Trojanová, 2015)

Na hodnotícím formuláři bychom tak pozorovatelným chováním zjišťovali, zda v rámci *„Komunikace – využívá širokou škálu komunikačních prostředků při komunikaci směrem k učitelům, vedení školy, žákům, rodičům, popřípadě veřejnosti, dodržuje zásady správné komunikace.*

Řešení problémů – identifikuje jádro problému, ve spolupráci s ostatními diskutuje varianty řešení a rozhoduje se pro správné řešení. Řešení kontroluje a následně navrhuje prevenci problému.

Kooperace – na naplnění cílů školního vzdělávacího programu spolupracuje se všemi členy metodického orgánu, středním managementem i vedením školy. Respektuje jiný názor a hledá společné řešení.“ (Trojanová, 2015, s. 88)

Třetí oblast kompetencí Trojanová (2015), manažerské kompetence rozděluje na příkladu dalších dílčích kompetencí motivování podřízených, plánování a vedení týmu.

„Motivování podřízených – působí na pedagogy, aby zajistil splnění cílů školního vzdělávacího programu i stanovených cílů metodického orgánu. Motivuje je pro konání společných akcí a soutěží v rámci metodického orgánu i celé školy.

Plánování – umí naplánovat činnost metodického orgánu na celý školní rok, vhodně rozdělí akce i soutěže, zajistí jejich personální obsazení. Spolupracuje se středním managementem i vedením školy v rámci plánování školního roku celé organizace.

Vedení týmu – dokáže vhodně rozdělit úkoly jednotlivým členům týmu podle jejich motivačního profilu, používá styly vedení podle konkrétní situace. Hodnotí splnění úkolů, podněcuje spolupráci mezi členy týmu.“ (Trojanová, 2015, s. 89)

Odborné kompetence můžeme rozdělit na pedagogiku didaktiku, odborný obsah předmětů a práci se školním vzdělávacím programem. (Trojanová, 2015)

„Pedagogika a didaktika – zná základní pedagogické a didaktické aspekty, umí je vyhodnotit u členů metodického orgánu, poskytnout zpětnou vazbu, případně navrhnout cesty ke změně.

Odborný obsah předmětů – ovládá odborný obsah předmětů v rámci svého metodického orgánu, dokáže uchopit mezipředmětové vztahy a vhodně je zapracovat do školního vzdělávacího programu.

Práce se školním vzdělávacím programem – pravidelně vyhodnocuje školní vzdělávací program v rámci svého metodického orgánu, v případě potřeby ho koriguje a korekci zapracovává do výstupů i obsahu učiva.“ (Trojanová, 2015, s. 89)

Pokud se v některé oblasti objeví nedostatečná úroveň, tedy hodnocení 0 body je nutné osvojení dané kompetence potřebným doplňujícím vzděláním. Průměrnou úroveň lze chápat jako malé nedostatky, které lze postupně odstranit předáním zkušeností od jiného kolegy nebo dalším vzděláváním v podobě jednoho kurzu či semináře. U výborné úrovně není dalšího vzdělávání potřeba, pouze se zaměřit na případné změny s novými pracovníky. U nadstandartní úrovně, kdy je člověk příkladem a vymezuje danou úroveň pozorovatelným chováním je na vedení školy, zda nepřidat svým podřízeným, popř. sobě další kompetence. (Trojanová, 2015)

3.3 Využití kompetenčního modelu

Kompetenční model jako takový lze využít nejen v rámci vedoucího pracovníka. Lze jej uplatnit v několika personálních činnostech, jak uvádí Trojanová (2014) ve své publikaci. *„Prioritní je jeho využití při výběru pedagogického pracovníka na pozici středního managementu a následně při jeho hodnocení. Na tomto základě hodnocení pak být odměňován, nebo se může ukázat potřeba dalšího vzdělávání. Tyto tři činnosti (výběr, hodnocení, vzdělávání) jsou záležitostí především ředitele školy, ale může do nich vstupovat i střední management jako spolutvůrce kompetenčního modelu. Kromě ředitele školy a středního managementu může kompetenční model využívat i řadový pedagog, který*

z něj pozná, jaké kompetence musí ovládat, aby se mohl ucházet o funkci středního managementu, a může se tedy v uvedených oblastech vzdělávat.“ (Trojanová, 2014, s. 147)

Další možností využití kompetenčního modelu je jednotlivé kompetence daného modelu vyčíslit na hodnotu důležitosti jednotlivé kompetence v modelu. Hodnotíme tak danou kompetenci a tím i pro nás zpřesňujeme potřebnost kompetence. Můžeme tak zohlednit potřeby a rozdílnost požadavků na vedoucího pracovníka. (Trojanová, 2015)

4 Výzkumné šetření

Na základě výzkumného šetření se v empirické části budu zabývat realizací a návrhem kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy pomocí výzkumného šetření s respondenty – oslovenými ředitelkami mateřských škol a jejich případné znázornění formou myšlenkových map.

4.1 Stanovení výzkumného problému

Výzkumným problémem bakalářské práce jsou kompetence a následně kompetenční modely ředitelek mateřských škol. V odborné literatuře (např. v knize „Ředitel a střední management školy“) jsou uvedeny různé druhy kompetenčních modelů především pro základní školy a střední školy. Z tohoto důvodu je stanovení výzkumného problému zaměřeno na pokus o realizaci návrhu kompetenčního modelu pro mateřskou školu.

Výzkumnými otázkami a předpoklady byly pro tuto práci následující tvrzení, které se v závěru práce potvrdí či vyvrátí, jedná se o tyto výzkumné otázky a předpoklady:

Které oblasti kompetencí považují ředitelky školy za nejbližší?

Které kompetence jsou pro vedení školy nezbytné?

Ředitelky mateřských škol nemají vytvořený kompetenční model pro své řízení.

4.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda je vytvořen kompetenční model dotazovaných ředitelek mateřských škol a zrealizovat návrh kompetenčního modelu v podobě puzzle. Pokud již v mateřské škole mají vytvořený funkční kompetenční model, z kterého dále vycházejí v rámci svého profesního rozvoje, tak je cílem zjistit, z čeho při tvorbě vycházely. Lze tak vycházet z již funkčního modelu nějaké školy nebo z odborné literatury. Ve výzkumném šetření byly využity odpovědi 4 dotazovaných ředitelek státních mateřských škol. Analýzou jejich odpovědí chci vytvořit návrh kompetenčního modelu

vedoucího pracovníka mateřské školy, popřípadě využít k realizaci daného modelu jako inspiraci jejich kompetenčních modelů v mateřské škole.

4.3 Metody sběru dat

Pro realizaci empirické části jsem zvolila metodu nekategorizovaného rozhovoru, kde není součástí dotazník. Výzkumný rozhovor není vázán na volné vyprávění, je směřovaný na dané téma a tazatel si připraví scénář rozhovoru. Rozhovor probíhá mezi tazatelem, můžeme použít i termín „výzkumníkem“ a respondentem – v této práci s dotazovanými ředitelkami mateřských škol, jedná se tak o individuální rozhovor. Cílem rozhovoru je získat co nejvíce podnětů a výpovědí k dotazovanému tématu, doporučuje se respondentovi vysvětlit smysl a cíl celého rozhovoru. Před rozhovorem je důležité mít připravenou osnovu srozumitelných otázek, popřípadě i doplňující otázky, které dotazovaného dovedou k delším úvahám a rozhovor obohatí o následné zdůvodnění nebo výklad souvislostí. (Zich, Roubal, 2014)

Lze využít i formulaci od slovenského autora Petera Gavory (2010), ve své publikaci popisuje metodu polostrukturovaného interview, kde je možnost nabídnout nějaké alternativy odpovědí respondentovi, ale v konečné fázi se ještě očekává objasnění a vysvětlení některých souvislostí.

Volila jsem formu otevřených otázek, především z důvodu získání co nejvíce podnětných formulací a názorů oslovených ředitelek. „*Otevřená otázka je opakem uzavřené. Nechává zcela na dotazovaném, jakým způsobem bude odpovídat a jaký zvolí způsob formulace své odpovědi. Otevřené otázky poskytují mnohem plastičtější obraz, než uzavřené otázky, kladou však značné nároky jak na dotazovaného, dělají potíže zejména lidem s nižším vzděláním, kteří nejsou zvyklí vyjadřovat své názory, tak tazateli při zapisování výpovědi. Jejich nevýhodou je poměrně obtížné zpracování.*“ (Zich, Roubal, 2014, s. 41)

Na kvalitu získaných výpovědí a údajů má určitý vliv kladení a umístění otázek v rozhovoru. Kladení otázek by mělo být podmíněno psychologickými zásadami než logickou návazností z jedné otázky na druhou. (Zich, Roubal, 2014)

„Při umisťování otázky musíme zejména dbát na tzv. „haló – efekt“, tedy, že otázka předcházející ovlivňuje výpověď dotazovaného na otázku následující. Předcházející otázka by neměla nikdy obsahovat informace, které by mohly ovlivnit odpověď na otázku následující.“ (Zich, Roubal, 2014, s. 40)

Důvodem výběru metody rozhovoru byl záměr oslovit ředitelky mateřských škol v jejich prostředí, kde se cítí nejlépe a kde si mohou být nejjistější, tedy v jejich škole. Jedním z důvodů byl také fakt, že rozhovor je založen na interpersonálním kontaktu. Proto pro mne bylo důležité navázat přátelský vztah, otevřenou atmosféru a docílit tak bezprostředním a osobním odpovědím. Výhodou rozhovoru je jeho volnost a pružnost, kdy v průběhu rozhovoru můžu otázku přeformulovat, popřípadě požádat respondenta o vysvětlení odpovědi nebo kladení dodatečných otázek. (Gavora, 2010)

4.4 Výzkumný soubor a sběr dat

Základním vzorkem byly ředitelky státních mateřských škol, 2 ředitelky z hlavního města Prahy a 2 ředitelky z Pardubického kraje. Školy byly vybrány náhodně tak, aby byly velikostí podobné. Školy v Praze byly vybrány z osobního přesvědčení, že je v Praze vyšší míra vzdělanosti na dané téma a Pardubický kraj pro případnou komparaci. Ve výzkumu se nepohlíží na věk respondentů, neboť to nebylo předmětem výzkumu. Časová délka byla zohledněna pouze při délce pedagogické praxe a délce řídicí funkce.

4.5 Místo a čas realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření formou rozhovorů s oslovenými ředitelkami mateřských škol probíhalo v březnu a v dubnu byl vytvořen jednotný návrh kompetenčního modelu, který vychází z odborné literatury a výpovědí respondentů. Nejen rozhovory byly součástí výzkumného šetření. V rámci rozhovorů dvě respondentky vytvořily svůj návrh kompetenčního modelu, bezprostředně, na základě čtyř daných oblastí vytvořily dílčí kompetence. Znázornily je tak formou myšlenkové mapy, která bude vysvětlena na obrázku č. 4a a 4b a obrázku č. 5.

Podrobný harmonogram výzkumného šetření je uveden v následující tabulce.

OBDOBÍ	ČINNOSTI
leden 2019	sestavení výzkumného šetření, rozhovoru
únor – březen 2019	sběr dat
březen 2019	kontrola a vyhodnocení dat
březen – duben 2019	základní interpretace dat, zpracování

Tabulka 1, Časový harmonogram vlastního šetření

4.6 Výsledky a jejich interpretace

První otázka rozhovoru se týkala kompetencí vedoucích pracovníků, a které z oblastí jednotlivých kompetencí jsou pro ně osobně nejbližší. Zúčastněné respondentky popisovaly zodpovědnost a spolehlivost, seberozvoj a empatii. Nezávisle na sobě se tak shodly na tom, že jsou pro ně nejbližší osobnostní kompetence.

U druhé otázky, zda mají ve své škole vytvořen kompetenční model pro své řízení, byly odpovědi rozporuplné. Tři ředitelky kompetenční model vytvořený nemají. Čtvrtá respondentka vychází z jasně daných kompetencí, které deleguje na svoji zástupkyni a učitelky v mateřské škole. Model jako takový graficky vytvořený nemá, nicméně v hlavě o něm přemýšlí.

Druhá otázka se prolíná i s třetí otázkou, kterou zodpověděla jedna z respondentek a tou jsou východiska modelů. Při svém řízení vychází ze studia Školského managementu, který studovala a z odborné literatury, které ji bylo doporučeno při studiu.

Při čtvrté otázce, která vychází z přesvědčení, že ředitelky mateřských škol nemají vytvořen kompetenční model, byl rozhovor zaměřen na názor vedoucích pracovníků, proč tomu tak je, co jim brání, případně co potřebují k tvorbě fungujícího modelu pro své řízení. Tvzení tak bylo výpovědí ředitelek potvrzeno, že nemají vytvořený kompetenční model. Častou odpovědí byla administrativní zátěž v dvou částech, v počátcích při tvorbě daného modelu a při získávání zpětné vazby. Dvě ředitelky ze čtyř dotazovaných potvrdily, že jsou

přesvědčeny o tom, že to, co si neudělají samy, nebude dobře, proto málo delegují a kompetence tak nepředávají na někoho jiného, proto se nad kompetenčním modelem ani nezamýšlely.

Z páté otázky, která se týkala výběru kompetencí, které jsou pro vedení školy nezbytné, vyplynuly čtyři oblasti, a to odborné kompetence, sociální kompetence, osobnostní a manažerské kompetence.

U šesté otázky jsme se zamyslely nad kompetencemi, které by naopak vedoucí pracovník měl splňovat. Došli jsme tak k závěru, cituji jednu z respondentek: *„Z odborných kompetencí určitě znalost právních předpisů, sociálních kompetencí jsou to komunikační schopnosti, práce v týmu a motivace pracovníků. Nesmím opomenout i manažerské kompetence a to především schopnost analyzovat a řešit problémy a umění nebát se a delegovat kompetenci na jiné pracovníky.“* Respondentka, která je ve vedoucí funkci třetím rokem, kladla důraz na orientaci v legislativě a právní předpisy. Další všechny výše zmíněné názory shrnula do jedné věty a uvádí tak: *„Ředitelka školy by měla mít od každé kompetence trochu, a pokud si není jistá, měla by vědět kde si poradit.“* Naráží tím na fakt, že ředitelé jsou jak pedagogy, tak manažery, tak ekonomy a právníky. Nelze rozumět všemu, ale vědět, kam se může člověk obrátit pro cennou radu.

U dalších čtyř otázek, tedy otázky č. 7 – 10 jsme diskutovaly nad jednotlivými oblastmi kompetencí, které jsou pro ně nezbytné, jak již bylo uvedeno u otázky č. 5 – Které kompetence jsou pro vedení školy nezbytné?

Jedná se tedy u otázky č. 7 o manažerské kompetence. Ředitelky měly uvést pro ně tři nejzásadnější oblasti z manažerských kompetencí. Cituji jednu z ředitelk: *„Podle mě je nejzásadnější plánování, kontrolování spojené s hodnocením a motivací pracovníků. Každá škola má svůj cíl a ke splnění cílů musí být vytvořen funkční plán, jak k cílům dojít. Pro zjištění zpětné vazby jak se plány plní je důležitá kontrola spojená s hodnocením. Plány nenaplníme, pokud nebudou vhodně motivovaní pracovníci, kteří se na naplnění plánu podílí.“* Toto tvrzení lze doplnit výpovědi dalšími ředitelkami, které uvádí pro ně nejzásadnější řízení celé organizace a dle situace uplatňování více řídicích stylů, organizační schopnosti a vycházet tak z očekávaných situací, ale umět i improvizovat a rozhodování.

Do sociálních kompetencí (otázka č. 8) by zahrnuly efektivní komunikaci – kterou jedna z dotazovaných rozvádí na komunikaci ven ze školy, tedy s rodiči a partnery školy a komunikaci uvnitř školy – se zaměstnanci. Komunikace je spojená se spoluprací a empatií. Empatií uvnitř školy popisují dvojím směrem – vůči lidem, zaměstnancům ve škole a vůči dětem. Své tvrzení vysvětlují: *„Určitě efektivní komunikace, která je důležitá pro bezproblémový chod školy a podněcuje všechny zaměstnance ke spolupráci. Pokud vedení školy komunikuje se všemi zaměstnanci je velký předpoklad, že se budou všichni spolupodílet na společných projektech školy a hledat společné řešení na vzniklé problémy. Pokud je komunikace, spolupráce a řešení problémů efektivní, je velký předpoklad, že se bude škola jevit v očích veřejnosti jako bezproblémová a může tak o ni být větší zájem u rodičů.“*

Mezi osobnostní kompetence (otázka č. 9) uvedly respondentky nejvíce zodpovědnost, cílevědomost, sebereflexi a sebezvoj. Další doplňují o schopnost rozlišovat priority v dané situaci, vyrovnanost, sebemotivaci, asertivní jednání, rozhodnost, schopnost plánování, schopnost práce s dynamikou a schopnost analýzy a syntézy.

Z posledních, pro ředitelky nezbytných kompetencí jak samy uvedly, jsou odborné kompetence (otázka č. 10). Prolínají se zde odpovědi s pedagogickým oborem a s oborem manažerským. Jedna z ředitelky uvádí: *„Z odborných kompetencí je pro mne nejzásadnější znalost pedagogiky, práce se školním vzdělávacím programem a znalost práce s ICT.“* Další z respondentek uvádí také pedagogiku a doplňuje o manažerské dovednosti, citují: *„V rámci svého řízení je pro mne důležitá orientace a zkušenost v oboru, v pedagogice a základní znalosti v řízení organizace a nejdůležitější je pro mne fakt, znát nejen teorii, ale propojit si to s praxí.“* V rámci odborných kompetencí, pod kterými jsou dílčí kompetence manažerské a oblast vedení lidí, na který respondentky kladou velký důraz a rozlišují zde uplatňování stylů vedení, motivaci zaměstnanců, odměňování, personální plánování, další vzdělávání pedagogických pracovníků a rozvoj zaměstnanců. Důležitým prvkem jsem pro ně rodiče a spolupráce s rodiči, partnery školy a veřejností. Orientace v legislativě je dílčí kompetencí v odborných kompetencích.

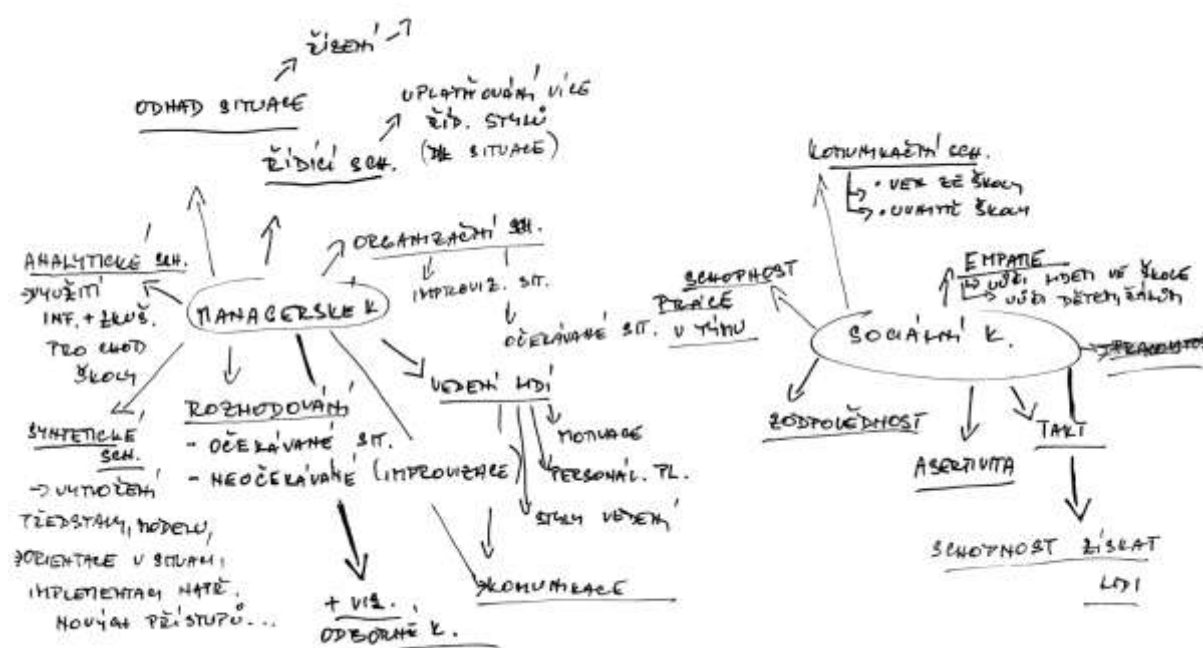
V doplňujících otázkách jsme diskutovaly o studiu pro vedoucí pracovníky, z kterého můžou ředitelky čerpat inspiraci a odbornost pro své řízení a tvorbu kompetenčních

modelů. Došli jsme k závěru, že tři z respondentek studovaly obor Školský management na Univerzitě Karlově a poslední, čtvrtá z dotazovaných studovala funkční studium pro vedoucí pracovníky.

Další dílčí podotázkou byla délka praxe ve školství, která se u dotazovaných pohybuje od 13 – 31 let. Délka řídicí funkce se liší pouze u jedné ředitelky mateřské školy, která je ve funkci 25 let, a ostatní ředitelky jsou v tuto dobu ve funkci 1 rok, 3 roky a 6 let.

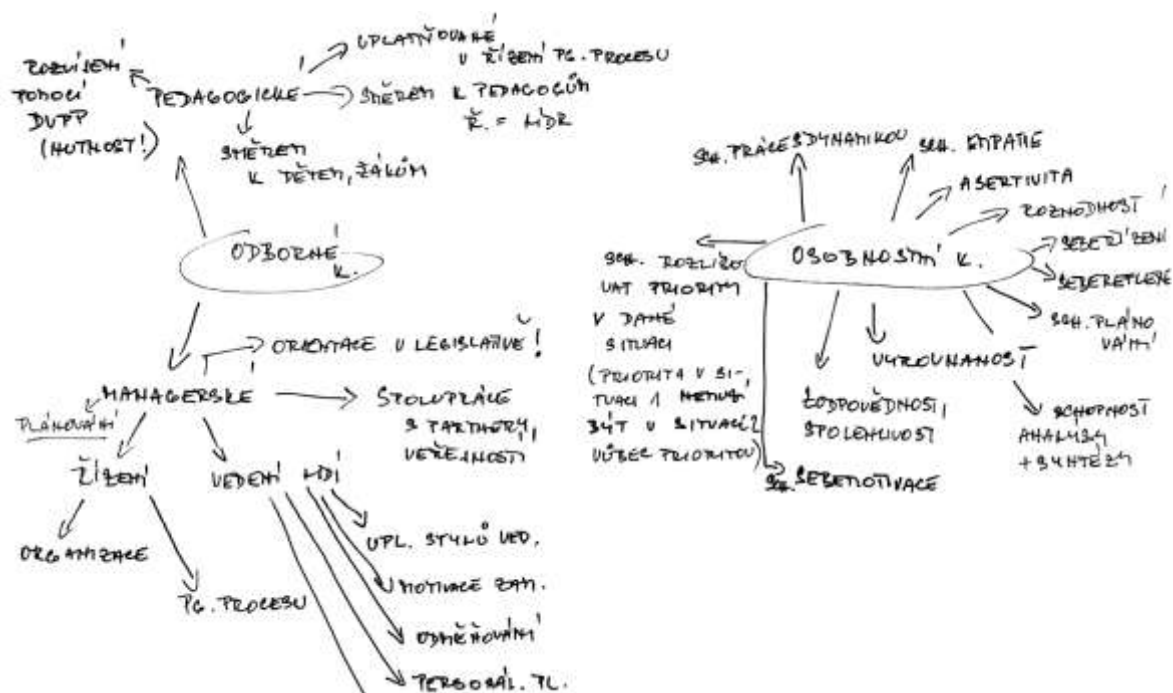
V rámci rozhovoru jsem požádala ředitelky mateřských škol o znázornění kompetenčního modelu pro jejich řízení formou myšlenkové mapy. Přikládám dva typy znázornění od dvou respondentek. Vzhledem k tomu, že ředitelky odpověděly na otázku „Které kompetence jsou pro vedení školy nezbytné?“ Odpovědi byly kompetence **odborné, sociální, osobnostní a manažerské**, vycházíme tak při znázornění formou myšlenkové mapy z těchto oblastí, které se dále rozvíjejí. Respondentky na tuto formu znázornění nebyly předem připravené, vyplynulo to ze situace a přátelského rozhovoru, tak vznikly dva bezprostřední návrhy na obrázku č. 4a a 4b a obrázku č. 5.

První znázornění (obrázek č. 4a a 4b) je rozděleno do dvou částí, na jeden arch papíru A4 se nakonec jedné z respondentek návrh jejího znázornění kompetenčního modelu nevešel. Ředitelka, která vytvořila tento návrh, má praxi ve školství 31 let, z toho jako zástupkyně ředitelky mateřské školy pracovala 8 let a ve funkci ředitelky mateřské školy je 3 roky. Studovala Školský management na Univerzitě Karlově. Vychází tak ze své praxe a především z odborného studia.



Obrázek č. 4a Znáznornění kompetenčního modelu (vlastní šetření)

Na obrázku č. 4a jsou manažerské kompetence, které se dále dělí na analytické schopnosti, řídicí schopnosti, organizační schopnosti, rozhodování a vedení lidí. Do sociálních kompetencí spadají komunikační schopnosti, schopnost práce v týmu, zodpovědnost, asertivita, empatie a schopnost motivace.

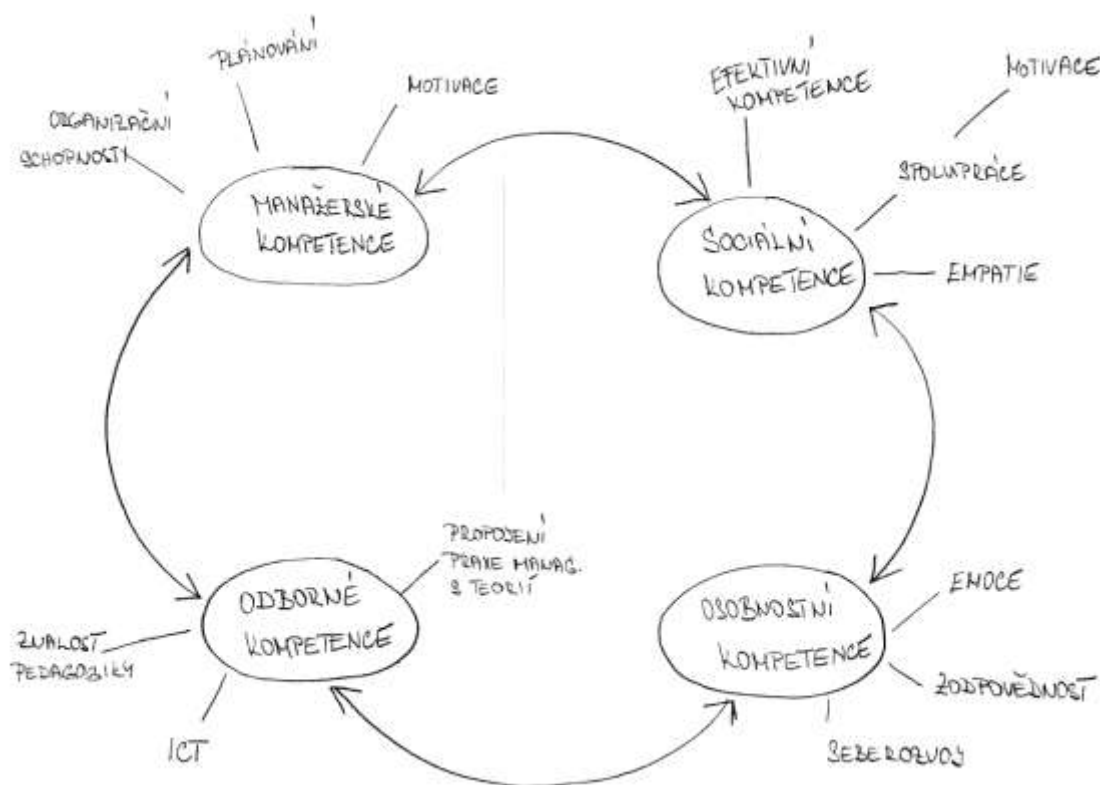


Obrázek č. 4b Znáznornění kompetenčního modelu (vlastní šetření)

První znázornění kompetenčního modelu pokračuje na obrázku č. 4b kde jsou uvedeny odborné kompetence. Autorka tohoto modelu do odborných kompetencí zařadila manažerské dovednosti, které dále člení na orientaci v legislativě, schopnost spolupráce s partnery a veřejností, vedení lidí do kterého řadí – uplatňování stylů vedení, motivace zaměstnanců, odměňování, personální plánování, další vzdělávání pedagogických pracovníků a rozvoj zaměstnanců. Další oblastí odborných kompetencí jsou pedagogické znalosti, které jsou znázorněny vlevo nahoře na modelu. Pedagogické znalosti odděluje na několik směrů a to především, směrem k dětem, směrem k pedagogům, rozvoj dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které na tomto modelu uvádí jako nutnost a uplatňování v řízení pedagogického procesu.

Druhou a zároveň poslední oblastí celého kompetenčního modelu uvádí osobnostní kompetence, které dále člení na schopnost empatie, asertivitu, rozhodnost, sebeřízení, sebereflexi, schopnost plánování, schopnost analýzy a syntézy, vyrovnanost, zodpovědnost a spolehlivost, schopnost sebemotivace, schopnost rozlišovat priority v dané situaci (tuto schopnost rozvádí o příklad, kdy: prioritou v situaci 1, nemusí být v situaci 2 vůbec prioritou) a schopnost práce s dynamikou.

Druhé znázornění (obrázek č. 5) je jednodušší, ale také kopíruje čtyři pro vedení školy nezbytné kompetence. Autorkou je ředitelka mateřské školy, která je ve funkci přes 1 rok a praxi ve školství má 13 let. Studovala Školský management na Univerzitě Karlově.



Obrázek č. 5 Znázornění kompetenčního modelu (vlastní šetření)

U tohoto modelu autorka do manažerských kompetencí člení organizační schopnosti, plánování a motivaci. Do sociálních kompetencí řadí stejně jako její kolegyně u obrázku č. 4a komunikační schopnosti, tedy efektivní komunikaci, spolupráci, motivaci a empatii. V odborných kompetencích se zaměřuje na propojení manažerské praxe s teorií, znalost pedagogiky a informačních technologií. Do osobnostních kompetencí řadí zvládnutí emocí, zodpovědnost a seberozvoj.

Návrh kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy v podobě puzzle je tvořen čtyřmi oblastmi kompetencí, pod které spadá dalších dvanáct jednotlivých dílčích oblastí. Jednotlivá oblast kompetence, tedy na tomto modelu symbolicky jeden dílek puzzle je

graficky barevně odlišen a pod danou kompetenci spadají barevně tři další dílky puzzle – tedy tři oblasti, které se této kompetenci týkají, dílčí kompetence.

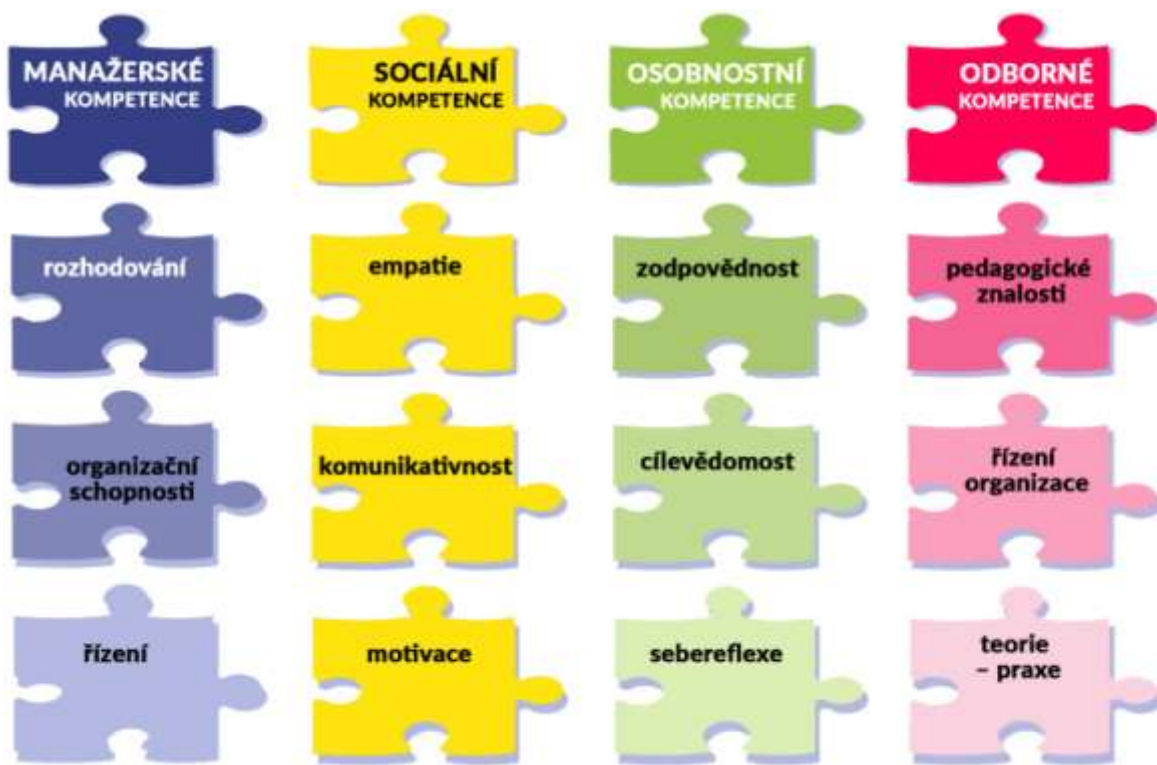
Manažerské kompetence – rozhodování, organizační schopnosti a řízení.

Sociální kompetence – empatie, schopnost komunikace, motivace.

Osobnostní kompetence – zodpovědnost, cílevědomost, sebereflexe.

Odborné kompetence – pedagogické znalosti, řízení organizace, propojení teorie s praxí.

KOMPETENČNÍ MODEL ŘEDITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY



Obrázek č. 6 Návrh kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy (vlastní šetření)

Při návrhu tohoto modelu jsem vycházela z odborné literatury a z výsledků výzkumného šetření, z kterého vyplynulo, že pro ředitelky mateřských škol jsou nezbytné především **manažerské kompetence, sociální kompetence, osobnostní kompetence a odborné**

kompetence. Zvolila jsem tak pravidlo „méně, znamená více“ a volila formu jednoduchého modelu. Dalo by se zde zařadit více podoblastí a schopností (jako u obrázku č. 4a a 4b), ale model by mohl být nepřehledný a toto znázornění je pouze návrh, který odpovídá výsledkům výzkumného šetření v této práci. Jednoduchost kompetenčních modelů popisují jedni z autorů na toto téma. *„Ať budete sestavovat jakýkoli kompetenční model, držte se pravidla jednoduchosti. Model pracující s dvaceti oblastmi a množstvím činností nebudete moci uvést do praxe, a už vůbec ne podle něho hodnotit pracovní výkon. Jednotlivé kompetence by navíc měly být převedeny do konkrétně popsaného pozorovatelného chování. V opačném případě vytvoříte pouhou proklamaci, která ovšem bude v praxi nepoužitelná.“* (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 51)

5 Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou kompetencí ředitelky mateřské školy a následně kompetenčními modely. Cílem této práce bylo vytvořit návrh kompetenčního modelu ředitelky mateřské školy.

Vymezení pojmu kompetence, jednotlivými oblastmi kompetencí, vysvětlení termínu „mohu – umím – chci“, klíčovými kompetencemi a nakouknutím na toto téma v zahraničí se zabývala druhá kapitola. Třetí kapitola pojednává o kompetenčních modelech a využití kompetenčních modelů. Tyto kapitoly vychází z odborné literatury a navazují na čtvrtou kapitolu, která na základě těchto teoretických východisek přechází do výzkumného šetření. Popisuje tak výpovědi čtyř oslovených respondentek – ředitelek státních mateřských škol, jsou zde znázorněny kompetenční modely oslovených ředitelek formou myšlenkové mapy, které byly součástí rozhovoru a byly vytvořeny bezprostředně na základě odpovědí a diskuzí na dané téma. Vycházely jsme ze čtyř oblastí kompetencí, které respondentky uvedly v rámci rozhovoru jakožto nezbytné pro výkon řídicí funkce. Jedná se tedy o kompetence manažerské, sociální, osobnostní a odborné kompetence. Záměrem bylo třídit odpovědi tak, aby ze všech výpovědí vzešel jeden návrh kompetenčního modelu.

Komparace ředitelek mateřských škol a jejich oblast řízení v hlavním městě Prahy a v Pardubickém kraji se neliší. Výzkumný předpoklad „Ředitelky mateřských škol nemají vytvořený kompetenční model pro své řízení.“ se potvrdil. Ředitelky dané kompetence mají zatím v hlavě, ví o nich, ale graficky je znázorněny nemají. Buď se k nim během svého funkčního období nedostaly, vzhledem k vysoké míře administrativy nebo je neřeší pro případnou zpětnou vazbu.

Návrh kompetenčního modelu v této bakalářské práci je symbolicky znázorněn v podobě puzzle. Stejně, jako sestavené dílky puzzle vytvářejí celek - obraz, jednotlivé kompetence ředitele mateřské školy vytvářejí kompetenční model - konkrétní podobu osobnosti ředitele mateřské školy. Zároveň jsou barevně odlišeny čtyři kompetence – manažerské, sociální, osobnostní, odborné a pod nimi dílčí kompetence, které do nich barevně a jako skládáčka zapadají.

Nelze vytvořit jeden univerzální model pro ředitelku mateřské školy, každá ředitelka a ředitel jsou osobnosti, které formují svým charakterem, temperamentem, zkušenostmi v oboru, dovednostmi, praxí a každý vedoucí pracovník se dál profesně rozvíjí a na základě svého kompetenčního modelu tak může rozlišit v čem má silné stránky a v jaké oblasti slabé stránky.

Práce může mít další využití a je určena pro budoucí ředitelky mateřské školy, které se chystají ke konkurznímu řízení, ale také ji lze využít pro identifikaci oblastí, které by mohli či měli stávající ředitelé mateřských škol a případně jejich zástupci dále rozvíjet v rámci svého profesního rozvoje a také jako inspirace pro vytvoření vlastního kompetenčního modelu vedoucího pracovníka mateřské školy.

Lze se také inspirovat u kolegů v Norsku, jak je zmíněno výše v podkapitole 2.4, kdy v roce 2009 vytvořili model „ředitelské školy“ a definují nejen kompetence pro ředitele škol, ale popisují a vysvětlují je tak, aby je ředitelé pochopili v praxi. Možná by to mohla být pro nás v České republice inspirace a podaná pomocná ruka od kolegů, kteří jsou již několik let ve vedoucí funkci, pro nováčky a začínající ředitele, kteří jsou tak vhozeni do moře nových věcí. Vhodná by byla možnost spolupráce „ředitelská škola“ – zřizovatel – odbor školství – uchazeč. Kdy by zkušení ředitelé škol spolupracovali v rámci „ředitelské školy“ se zřizovatelem a tak by si nové uchazeče vytipovali a následně spolupracovali např. při stínování zkušeného ředitele.

Vím, jaká je situace s obsazeností pedagogických pracovníků a zájem o funkci ředitelek a se zátěží administrativy a celkově s nedostatkem času, ale třeba by to pro případné uchazeče u konkurzu bylo příjemné zjištění, že jim někdo pomůže, poradí v rámci projektu – modelu „ředitelské školy“.

Seznam použitých informačních zdrojů

[online]. In: [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: Public Employment and Management Network – OECD

[online]. In: [cit. 2019-02-9]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

BAREŠ, Milan. Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání. Praha, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

BOYATZIS, R. E. 1982. The Competent Manager: A Model for Effective Performance. New York: Wiley, 1982. ISBN: 0-471-09031-X.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-.

GIARRATANA, Neil. Priority ředitele: vše, co potřebujete vědět, abyste se stali úspěšnými vedoucími pracovníky. Olomouc: ANAG, c2014. ISBN 978-80-7263-897-0.

HRONÍK, F., VEDRALOVÁ, J., HORVÁTH, L.. Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí. 1. vyd. Brno: Motiv Press, 2008.

HRONÍK, František. Hodnocení pracovníků. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, František. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1457-4.

MALACH, Josef, Iva ČERVENKOVÁ a Milan CHMURA, ed. Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-866-3.

PLAMÍNEK, Jiří. Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5515-1.

PLAMÍNEK, Jiří. Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3664-8.

PLAMÍNEK, Jiří. Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

ŠIKÝŘ, Martin. Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů. Praha: Grada, 2014. Manažer. ISBN 978-80-247-5212-9.

The Definition and selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project, 2005 [cit.2019-02-09]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Monika PUŠKINOVÁ. Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-854-3.

TROJAN, Václav. Řízení pedagogického procesu v současné škole. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-7290-961-2.

TROJANOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-349-4.

TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. Kompetence řídicích pracovníků ve školství. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

TROJANOVÁ, Irena. Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290325-2.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8

VODÁČEK, Leo a Ol'ga VODÁČKOVÁ. Moderní management v teorii a praxi. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

Zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZICH, František a Ondřej ROUBAL. Úvod do sociologického výzkumu. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014. Eupress. ISBN 978-80-7408-093-7.

Seznam příloh

Příloha 1

Otázky k výzkumnému šetření.....	48
----------------------------------	----

Příloha 1 – otázky k výzkumnému šetření

1. Které oblasti kompetencí považují ředitelky za nejbližší?

2. Má vaše škola vytvořený kompetenční model ředitelky mateřské školy?

3. Pokud ano... Z čeho jste vycházela při tvorbě modelu?

(odborná literatura, funkční model jiné školy)

4. Proč si myslíte, že ředitelky nemají vytvořený kompetenční model pro své řízení?

5. Které kompetence jsou pro vedení školy nezbytné?

6. Které kompetence by měl podle Vás splňovat vedoucí pracovník v mateřské škole?

7. Co byste zahrnula v rámci svého řízení ve škole do manažerských kompetencí? Uved'te 3 pro vás nejzásadnější a z jakého důvodu.

8. Co byste zahrnula v rámci svého řízení ve škole do sociálních kompetencí? Uved'te 3 pro vás nejzásadnější a z jakého důvodu.

9. Co byste zahrnula v rámci svého řízení ve škole do osobnostních kompetencí? Uved'te 3 pro vás nejzásadnější a z jakého důvodu.

10. Co byste zahrnula v rámci svého řízení ve škole do odborných kompetencí?

Uved'te 3 pro vás nejzásadnější a z jakého důvodu.

11. Jak dlouho máte praxi ve školství?

12. Jak dlouho jste ve funkci ředitelky mateřské školy?

13. Studovala jste funkční studium pro vedoucí pracovníky, popřípadě nějaké jiné manažerské vzdělání?